جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات

The Relationship between Learning Style and Epistemological Beliefs among Yarmouk University Students in Light of Some Variables

إعداد الطالبة
علا ذيب سليمان المومني

إشراف الدكتور
فراس أحمد الحموري

حقل التخصص: علم النفس التربوي

2015/2014م

العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك

في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

علا ذيب سليمان المومني

بكالوريوس تربية طفل، جامعة البلقاء التطبيقية 2004م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

فراس أحمد الحموري.. رئيساً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

فيصل خليل الربيع.. عضواً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

منيرة محمود الشرمان.. عضواً

أستاذ مشارك في الادارة التربوية، جامعة اليرموك

بتاريخ: 5/ كانون الثاني/2015

إهداء

إلى من علمني النجاح والصبر.

إلى من كان عوناً لي في مواجهة الصعاب

أبي الغالي

إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها

إلى من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه

أقول لها: عندما تكسوني الهموم أسبح في بحر حنانك

ليخفف من آلامي

أمي الحبيبة

إلى من دفعني للعلى بقوته، وعطائه، وسمو أخلاقه

زوجي الغالي.

إلى من كانوا معي في السراء والضراء

إلى من أحاطوني بالحب والاحترام

أخواني وأخواتي

الباحثة

علا المومني

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم خير مرشد ومعلم الصادق الأمين وبعد،،،

الحمد لله الذي أنار دربي ووفقني لإخراج هذه الأطروحة بصورتها الحالية فله الحمد وله الملك وهو على كل شي قدير.

من لا يشكر الناس لا يشكر الله، تقديرا وعرفانا مني لا بد أن أتقدم بآيات الشكر والتقدير والعرفان إلى الدكتور فراس أحمد الحموري الذي أشرف على رسالتي ومنحني من وقته الكثير وقدم لي المساعدة والنصح والإرشاد أثناء إعدادي هذه الأطروحة.

وأتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور فيصل الربيع والدكتورة منيرة الشرمان على تفضلهما بالموافقة على مناقشة هذه الأطروحة، وكما لا يسعني إلا ان أقدم بالشكر الجزيل لقسم علم النفس ممثلا برئيسه وأعضائه الذين ما بخلوا يوما بما علموا، فجزاهم الله خير الجزاء.

والحمد لله رب العالمين

الباحثة

علا ذيب سليمان المومني

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الملخص

المومني، عُلا ذيب. العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير بجامعة اليرموك. 2014 (المشرف: د. فراس أحمد الحموري).

هدفت الدّراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة متيسرة مكونة من (651) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك، طبق عليها مقياس أسلوب التعلم لبيجز ومقياس المعتقدات المعرفية لبراتن وسترومسو. أشارت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم السطحي كان أكثر انتشاراً من أسلوب التعلم العميق لدى طلبة جامعة اليرموك، وأن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك كان متوسطاً، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق مع الدرجة الكلية على مقياس المعتقدات المعرفية من جهة، وكذلك مع الأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات المعرفية من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: أسلوب التعلم، التعلم السطحي، التعلم العميق، المعتقدات المعرفية، طلبة الجامعة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

شغلت بعض القضايا النفسية التربوية بال الباحثين والدارسين منذ فترة طويلة. واستحوذ أسلوب التعلم كأحد المتغيرات النفسية الخاصة بالمتعلمين على اهتمام الباحثين والدارسين نظراً لأنه مرتبط مع مكتسبات الطلبة التعلمية وقدرتهم على النجاح. وبالرغم من أهمية هذا الموضوع البحثي، فقد تم تجاهل تناوله وربطه بمتغيرات أخرى نفسية تؤثر في سياق عملية التعليم والتعلم. وكانت المعتقدات المعرفية لدى الطلبة من المواضيع البحثية التي لم يتم تناولها بشكل كبير من قبل الباحثين النفسيين والتربويين بشكل عام على الرغم من أهميتها في تفسير بعض مخرجات العملية التعليمية مما يشكل قضية بحثية تستحق الدراسة والبحث.

يتبنى الاتجاه المعرفي للتعلم افتراضاً وهو أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرة مباشرة أو غير مباشرة، وينمو المتعلم ويتطور في تفاعله لما يبذله من عمليات ذهنية معرفية مطورة بذلك خبرات ذاتية خاصة به حددها أسلوب تعلمه وتفكيره. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الناس نشيطون، فهم يبادرون في تجارب، تساعدهم على التعلم، ويبحثون عن المعلومات لحل المشاكل، ويعيدون ترتيب وتنظيم ما تعلموه، محاولة لفهم الخبرة الجديدة. كما أنهم يعتمدون على التجربة والتحقق واتخاذ القرار، في تحقيق أهدافهم بدلاً من الاعتماد مباشرة على الأحداث المحيطة، وهذا يضفي أثراً مهماً على هذه الطريقة، من حيث التعلم والتفكير، لذلك يزداد تركيز علماء النفس المعرفي على دور المعرفة في التعلم، حيث إن ما تعلمه الفرد سابقاً، يحدد بدرجة كبيرة، ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلاً (قطامي وقطامي، 2000).

وقد نال موضوع التعلم والتفكير اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي؛ إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً لأنهما متداخلان في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية. كما يعد التفكير من أهم أهداف عملية التعلم والتعليم؛ حيث يرى علماء النفس التربوي أن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز على الأساليب المعرفية وأساليب التعلم نظراً لأن التعلم مرتبط بالتفكير، والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم (Cano & Hewitte, 2000).

ويستخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلي تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (Entwistle, 1981).

يعرف بيجز (Biggs, 1991)أساليب التعلم بأنها تلك الإستراتيجية التي تتلاءم مع دوافع الطلاب للتعلم، وأن أسلوب التعلم ينشأ نتيجة هذا الارتباط بين الدافعية والإستراتيجية.

وينظر كل من قطامي وأبو جابر وقطامي (2000) إلى أسلوب التعلم بأنه يعتمد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم عند معالجة المشكلات التربوية والاجتماعية. وعرفه أيضا بأنه "تركيب مفاهيمي يحدد طرق الإدراك والتذكر وحل المشكلات ويتضمن طريقة الفرد في جمع المعلومات ومعالجتها ودمجها في بنائه المعرفي وخزنها في ذاكرته طويلة المدى واستعمالها في مواقف حياته المختلفة"(الفقهاء، 2002، 35).

ويقسم مارتون وسالجو (Marton & Saljo, 1976) أساليب التعلم إلى نوعين: التعلم

السطحي والتعلم العميق، والذي يهتم فيه الطلاب من خلال التعلم السطحي بالتركيز على أسلوب التعلم الحرفي للمادة ووصفها دون الاهتمام بمعناها، في حين يهتم الطلبة وفقاً لأسلوب التعلم العميق باكتشاف المعنى، وتذكر المعلومات مع ربطها بالخبرات الجديدة.

وبناء على ذلك فإن الطلبة الذين يتبعون أسلوب التعلم السطحي يهتمون بحفظ الحقائق والمعلومات ويعمدون إلى التعلم الحرفي الذي يعتمد على حفظ المادة المقررة، كما أنهم يتقبلون الأفكار بدون فهم معناها، ويركزون على اكتساب المعلومات بمعزل عن البيئة الواسعة والمعلومات والخبرات التي اكتسبوها من قبل؛ في حين أن الطلاب الذين يتبنون أسلوب التعلم العميق يحاولون استخراج المعنى من النص، ولا يتقبلون الأفكار بدون فحص ناقد لها أو فهمها، كما أنهم يحاولون ربط المعلومات الجديدة بالبيئة الواسعة والمعلومات والخبرات السابقة لديهم، ويبحثون عن الأسباب المقبولة والمبررات والأفكار المنطقية التي تقف خلف المعلومات الواردة في النص (Craik & Lokhart, 1972; Smith, 1997).

وقدم بيجز (Biggs, 1991, 1993; Biggs, Kember, & Leung, 2001) نموذجاً مطوراً لأساليب تعلم الطالب بين من خلاله حدوث التفاعل داخل الفصل المدرسي أثناء عملية التعلم بين المدخلات الشخصية والبيئية، وهذا التفاعل يؤدي إلى مجموعة من القيم تؤدي إلى إثارة دافعية التعلم التي تحدد أفضل أساليب تناول المعلومات المقدمة له ليصل إلى نتائج تعلم أفضل. ويرى بيجز وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منهم دافع وإستراتيجية وهي:

أ. الأسلوب السطحي (Surface Style): ويرى أصحاب هذا الأسلوب أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر. ويذكر بيجز أن الطلبة ذوي أسلوب التعلم السطحي يعتمدون على الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، وأن هذا الأسلوب يميز

الطلاب الذين ينظرون إلى التعلم المدرسي على أنه طريق يوصل إلى غاية نهائية، مثل الحصول على وظيفة، وإرضاء الوالدين، أو حتى مجرد البعد عن المشكلات، وهم بذلك يستخدمون الإستراتيجية التي تتناسب مع ذلك بهدف استرضاء الآخرين، وليس إرضاء الذات، ومن هنا يتم بذل جهد بسيط، وأن التعلم الحرفي الذي يعتمد على الحفظ للمحتوى الذي يتم تعلمه هو أحد أشهر الطرق للقيام بذلك.

ب. الأسلوب العميق (Deep Style): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

ويرى راينر وريدنج (Rayner & Riding, 1997) أن أسلوب التعلم العميق يركز على الاهتمام بموضوع المهمة، كما يتميز الطلاب الذين يتبنون هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية، كما أنهم ينظرون إلى تلك المهمة على أنها شيقة، وأن عليهم أن يساهموا فيها، وأن الإستراتيجية التي يستخدمها هؤلاء الطلاب تتمثل في معالجة المعلومات بمستويات عالية من العمومية مثل الأفكار الأساسية والآراء والمبادئ والقواعد، بما يؤدي إلى زيادة الفهم والابتعاد عن التفاصيل غير المرغوب فيها.

ج. الأسلوب التحصيلي (Achieving Style): وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب في الحصول على أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد (Biggs, 2001). ويؤكد بيجز أن أسلوب التعلم التحصيلي هو ذلك الأسلوب الذي يتميز فيه الطالب بدافعية التحصيل، والذي يعتمد على التعزيز الذي يحدث بسبب التحصيل المادي الظاهر وخاصة في شكل درجات عالية، ويتشابه هذا

الأسلوب مع الأسلوب السطحي، ذلك أن التركيز فيه لا ينحصر على العناصر الأساسية في المهمة، ولكنه يركز على التحصيل العالي، لذلك فإن الإستراتيجية التي يستخدمها الطالب هي ما يعتقد أنها من المحتمل أن تمكنه من الوصول إلى تحقيق الدرجات العالية في مادة معينة، وعلى ذلك فإن أسلوب التعلم التحصيلي لا يرتبط بإستراتيجية تعلم ثابتة أو محددة؛ فالطلاب يمكن أن يتبنوا إما الإستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم العميق، أو الإستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم السطحي، ويعتمد ذلك على مادة التعلم ونوع الأسئلة المتوقعة في الامتحان، ومتطلبات الدرس.

يجب الاعتراف بأن الغالبية العظمى من الناس غير راضين عن النظام التعليمي الأردني، سواء أكان ذلك في التعليم المدرسي العام أم في التعليم الجامعي، على الرغم من التحسينات والتحديثات التي أدخلت عليها، ومن الأسباب الجوهرية لذلك أن النظام التعليمي في الأردن يشجع أسلوب التعلم السطحي؛ فالطريقة التي يعالج بها المرء المعلومات التي يستقبلها إما أن تكون معالجة عميقة وإما معالجة سطحية. وصاحب الأسلوب السطحي ينظر للمسائل والقضايا التي تواجهه نظرة سطحية سريعة دون أن يفكر كثيراً في مكوناتها وأسبابها، وينصب اهتمامه الرئيسي على حفظ المعلومة كما جاءت إليه من مصدرها دون تمحيصها والتدقيق فيها. فأسلوب حفظ المعلومات هو الأسلوب الذي يغلب على صاحب الأسلوب السطحي في التعلم. بالمقابل لا يعتمد صاحب الأسلوب العميق على الحفظ في التعامل مع المعلومة، بل يحاول دراستها من جميع جوانبها، ويعمل عقله في تمحيصها وطرح الأسئلة حولها، وعليه فأسلوب التعلم السطحي يسير باتجاه أفقي، في حين يسير أسلوب التعلم العميق باتجاه رأسي (العتوم، 2004).

ويعاب على التعلم السطحي أنه سريع الزوال وأثره محدود في سلوك الطالب وطريقة تفكيره، بالمقابل يتميز التعلم العميق بأنه يبقى فترة طويلة في عقل الطالب ووجدانه ويدخل ضمن

المنظومة المعرفية لدى الطالب ويسهم في تشكيلها من جديد، ويترك أثراً ملحوظاً في سلوك الطالب وطريقته في التفكير والتعبير (الزيات، 2001).

وليس من الصعب على أحد أن يحكم على النظام التعليمي بأنه نظام يشجع التعلم السطحي ومساحة التعلم العميق فيه محدودة، إذ يبدو أن غالبية الطلبة يسلكون الأسلوب السطحي في دراستهم، وهم لا يفعلون ذلك باختيارهم وإرادتهم، بل هم مضطرون إلى اللجوء إلى التعلم السطحي لأن الموقف التعليمي يفرض عليهم ذلك ويجبرهم على تجنب أسلوب التعلم العميق. كما أن الطلاب لا يفعلون ذلك بوعي منهم، بل هم يتبعون - بطريقة لا شعورية - النمط التعليمي السائد، ولا يمكنهم الفكاك منه بسهولة (العتوم، 2004).

وهناك عدة عوامل تدفع الطلبة إلى اتباع أسلوب التعلم السطحي، ولعل من أهمها كثرة المواد والساعات الدراسية المقررة؛ فالأسرة تريد أن يدرس أبناؤها كل شيء في فترة زمنية محدودة، هذا الوضع يجعل من المستحيل على الطلبة سلوك الأسلوب العميق في التعلم وما يتطلبه من الغوص في أعماق الموضوعات المقررة واكتشاف أسرارها كما أن كثرة الموضوعات والدروس لا تعطي الطالب فرصة لمتابعة تلك الدروس بشكل أكثر عمقاً (الجغيمان وأيوب، 2010).

ومن العوامل التي تساعد على انتشار التعلم السطحي طبيعة المادة العلمية المقدمة، فالمناهج التعليمية تعنى في المقام الأول بتزويد الطلبة بأكبر حصيلة ممكنة من الحقائق والمعارف، دون أن تعنى بقيمة هذه الحقائق والمعارف ومدى صلتها بحياة الطلبة التي يعيشونها، ولا بمدى نفعها في خدمة المجتمع وحل مشكلاته (الزيات، 2001).

فالطالب يتعامل في الغالب مع معلومات لا يرى فيها قيمة كبيرة، أو بمعنى أدق معلومات علاقتها بما يعيشه ضعيفة، ومن ثم تكون قدرته على الإسهام في دراسة هذه القضايا محدودة جداً. كما أن المناهج التعليمية تتجاهل أصلاً ما لدى الطالب من قدرات عقلية وإمكانات فكرية ومواهب

متنوعة، فلا تكشف عنها ولا تنمي ما يظهر منها، بل قد تعوق أحياناً نمو المتعلم وتعرقل مسيرته في جوانبها العقلية والخلقية والوجدانية (الجغيمان وأيوب، 2010).

وهناك عامل ثالث يشجع الطلاب على أسلوب التعلم السطحي ألا وهو نظام القياس والتقويم المتبع في المدارس والجامعات، فهو يعتمد بالدرجة الأولى على الاختبارات التقليدية التي تقيس قدرة الطالب على حفظ أكبر قدر ممكن من المعلومات. وهذا النظام التقويمي لا ينسجم إطلاقاً مع أسلوب التعلم العميق الذي ندعو إليه (القباطي، 2001).

ولتشجيع الطلبة على استعمال الأسلوب العميق في التعلم يجب إحداث تغييرات في النظام التعليمي ويأتي في مقدمة ذلك الابتعاد عن أسلوب الإلقاء والتلقين في التدريس وتحاشي تكليف الطلاب بمهمات تعليمية تعتمد في إنجازها على الحفظ فقط. بالمقابل يجب استخدام الطرق والاستراتيجيات التدريسية التي تعطي للطالب مساحة كافية للتفكير، مثل أسلوب المشروعات التعليمية، والتعلم بالعمل، وطريقة التعلم القائمة على حل المشكلات. كما ينبغي تشجيع الطلاب وتدريبهم على التأمل والتفكير العميق فيما يطرح عليهم من قضايا، وتعزيز مفهوم النقاش وهو ما نفتقده حتى في مجال الدراسات العليا. ومما يعزز التعلم العميق أيضاً توظيف أساليب جديدة في طرق القياس والتقويم، وإتباع أسلوب التغذية الراجعة ليحل محل تصحيح الأخطاء، ويتمثل أسلوب التغذية الراجعة في أن يقوم المعلم باستخدام طريقة التعليق على المنتج الذي يقدمه الطالب مع عرض الإيجابيات والسلبيات التي يراها المعلم في ذلك المنتج وطرح بعض التساؤلات حول بعض المضامين، وإعطاء الطالب فرصة للرد على هذه التعليقات وإبداء وجهة نظره (الشويرخ، 2007).

تبنى المعتقدات المعرفية التي تسهل مساعدة الطلبة على تحقيق أهداف التعلم لديهم وعلى تبني أساليب تعلم إيجابية تمكنهم من السعي نحو تحقيق تلك الأهداف والمتماشية مع هذه الرؤية مع بعض الآراء ووجهات النظر السابقة مثل تلك التي أشار إليها هوفر (Hofer,

2001) بحيث كيف نعرف ما نعرفه، وكيف نختار ما نؤمن به، ونختار من نؤمن به، والتفكير ذو المستويات العليا، والقدرة على عمل أحكام منطقية، كل ذلك أصبح سمة مميزة للتربية الحرة، ومعرفة الكثير عن دور التفكير المعرفي كجزء من النمو العقلي، يساعد على رسم المسار نحو هذه الأهداف التربوية المهمة.

تُعد المعتقدات المعرفية من الموضوعات الحديثة التي نالت اهتمام العلماء والباحثين، لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية وذلك لأمرين: قضية تأثير المعتقدات المعرفية على سير عملية التعلم، لأنها جزء أساسي في عملية التعلم ومؤثر في سير العملية التعليمية من خلال تأثيرها على طريقة تفكير الطلاب، ونوعية الأهداف الأكاديمية التي يضعونها لأنفسهم، وكذلك من خلال تأثيرها على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، حيث أثبتت الدراسات بأن المعتقدات المعرفية تنمو وتتطور لدى الطلاب؛ لذا فإنه بإمكان المعلم العمل على تطوير المعتقدات المعرفية لطلابه من خلال أسلوب تدريسه (بقيعي، 2013).

وتنبثق أهمية المعتقدات المعرفية من كونها تمثل البنية المعرفية العميقة لتفكير الفرد، أي منظومة المعتقدات نحو طبيعة المعرفة وطبيعة التعلم التي تشكل نواة الرؤى، والاتجاهات والتصرفات وتوجهها. فهي تمارس في الغالب دوراً قيادياً وإشرافياً وتوجيهياً على عمليات التفكير الأخرى وأساليبه ومهاراته وإستراتيجياته. بل إن المعتقدات المعرفية تشرف أيضا على توجيه عمليات ومهارات ما وراء التفكير علما بأن ما وراء التفكير يعتبر في حد ذاته من الاستراتيجيات العقلية التي تمارس وظيفة الإشراف على العمليات العقلية المعرفية، وتوجهها، وتراقبها وتقيمها. ويتعلق بإدراك الفرد ووعيه بطبيعة المعرفة وبعمليات تحصيل المعرفة (تيغزة، 2004).

ولعل أعمال بيري (Perry) المبكرة التي استهلها في بداية الخمسينات كانت الشرارة الأساسية التي أوقدت الاهتمام بموضوع تمثل المعرفة العلمية، وشكلت الأرضية الأساسية لبحوث المعتقدات المعرفية اللاحقة (Phan, 2008a). ووفقا لمور (Moore, 1994) فإن تصورات الأفراد نحو بنية المعرفة المتعلمة التي اقترحها "بيري"، يمكن تجميعها في أربع أبعاد كما يلي:

- **الازدواجية (Dualism)**: إن المعرفة وفقا لهذا المنظور تكون إما صحيحة وإما خاطئة؛ حيث تتسم المعرفة الصحيحة بأنها مطلقة في صحتها، كما يتوقع من الخبراء أو المختصين معرفة الحقيقة وتلقينها للمتعلمين.
- **التعددية (Multiplicity)**: وهنا يعتقد المتعلم أنه يمكن أن تتعدد الرؤى ووجهات النظر في مجال معين، وبأنه يمكن أن تكون وجهات النظر هذه على تعددها صائبة. كما توجد في هذا المستوى بذور الاعتقاد بأن المعرفة ليست يقينية تماما أي احتمالية uncertainty، وبأن الخبراء يبقون مع ذلك مصدر الحقيقة.
- **النسبية (Relativism)**: حيث يتخلى الفرد عن اعتقاده بأن السلطة هي مصدر المعرفة، ويدرك بأن خبرته الشخصية هي المصدر، وتصبح المعرفة في هذا الموقف نسبية وليست مطلقة.
- **التزام إطار النسبية (Commitment within Relativism)**: وهنا يترسخ المنظور النسبي للمعرفة من طرف المتعلم، وترتقي النسبية إلى مستوى القيمة التي تستوجب التمسك بها والالتزام بها، أو إلى نوع من المنظور الفلسفي الذي يمد المتعلم بإطار مرجعي للحكم على المعرفة وتفسيرها.

وترى شومر(Schommer, 1993) أن المعتقدات المعرفية هي نظام من المعتقدات المستقلة وهي تدور حول البساطة وتشكل مصدرا للمعرفة.

وقد عرفتها أيضا بأنها مجموعة من التصورات والأفكار حول مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها ومدى صحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب (Schommer, 1994).

خضعت المعتقدات المعرفية للعديد من الدراسات، بعضها يرى أنها "تصورات المتعلم ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعلومات والمعارف المقدمة أثناء عملية التعلم من جهة، وطبيعة تعلمها من جهة أخرى (زايد, 2006)، وبعضها يرى أنها فرع من الفلسفة يهتم بطبيعة المعرفة، وتبرير المعتقد، وهي تنقسم إلى ثلاثة مجالات من البحث خلال الأسئلة العامة التالية: ماحدود المعرفة الإنسانية؟ وما مصادر المعرفة الإنسانية؟ وما طبيعة المعرفة الإنسانية؟ حيث شكلت أساسا وتركيزا الاهتمام بطبيعة المعرفة والمعتقدات المعرفية (Muis, 2004).

أما هوفر (Hofer, 2008) يرى أن المعتقدات المعرفية هي مجموعة محددة من الأبعاد الخاصة بالمعتقدات حول المعرفة والتعلم، والمنظمة كنظريات والتي تتقدم في اتجاهات قابلة للتنبؤ عقليا، وتنشط في السياق، وتعمل بطريقة معرفية وما وراء معرفية.

ووجدت شومر (Schommer,1990) أن الأبحاث التي تبنت أفكار بيري كانت نتائجها متضاربة، واعتقدت أن نموذج بيري قاصراً ومحدوداً فوضعت تصوراً للمعتقدات المعرفية وافترضت مدخلاً جديداً ومفهوماً مختلفاً لدراسة المعتقدات المعرفية ونموها وتطورها؛ حيث أكدت في هذا المدخل على تعدد أبعاد المعتقدات وأنها ليست نظام أحادي البعد بل نظام متعدد الأبعاد يتكون من خمسة أبعاد شبه مستقلة؛ إذ أنه بنمو بعد فإن الأبعاد الأخرى ربما تنمو وربما لا. وهذه الأبعاد الخمسة للمعتقدات والتي يندرج كل بعد على معتقدين الأول ساذج والثاني سوي وهي كالأتي:

1. مصدر المعرفة (Source of Knowledge): ويتراوح ما بين معتقد خارجي أن السلطة العلمية هي مصدر المعرفة وهو معتقد ساذج، إلى معتقد داخلي أن الخبرة الشخصية من خلال الاستدلال هي مصدر المعرفة وهو معتقد سوي.
2. المعرفة المؤكدة (Certainty of Knowledge): ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة ثابتة ومطلقة وهو معتقد ساذج، إلى الاعتقاد أن المعرفة تجريبية متطورة ونسبية وهو معتقد سوي.
3. بُنية المعرفة وتنظيمها (Structure and Organization of Knowledge): ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة بسيطة كأجزاء صغيرة معزولة عن بعضها وهو معتقد ساذج، إلى الاعتقاد أن المعرفة متكاملة ومترابطة كبناء مركب ومعقد تتسق فيه المفاهيم وهو معتقد سوي.
4. التحكم في اكتساب المعرفة (Control of Knowledge Acquidition): ويتراوح ما بين الاعتقاد أن القدرة على التعلم هي قدرة فطرية ثابتة وهو معتقد ساذج، إلى الاعتقاد أن القدرة على التعلم هي قدرة مكتسبة ومتطورة من خلال الخبرة ويمكن أن تتغير وتنمو وهو معتقد سوي.
5. سرعة اكتساب المعرفة (Speed of Knowledge Acquisition): ويتراوح ما بين الاعتقاد أن التعلم يحدث بشكل سريع أو لا يحدث نهائيا وهو معتقد ساذج، إلى الاعتقاد أن التعلم يتم بصورة تدريجية وهو معتقد سوي.

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر على عمليات التعلم التي يفضل الطلاب الانخراط بها. وذكرت هذه الدراسات بأن المعتقدات المعرفية تؤثر أيضاً على

سرعة اكتسابهم للمعرفة وبالتالي تعلمهم، كيفية تنظيمهم للمعارف المكتسبة وتقييم هذه المعارف في مراحل لاحقة (Barnard, Lan, Crooks & Paton, 2008).

ويذكر صميدة (2010) أن معتقدات الأفراد المعرفية تلعب دور الموجه لسلوكياتهم في حياتهم اليومية؛ كما أنها تؤثر عليهم في اختيار طرق بعينها للأداء والاستجابة للأحداث المختلفة؛ فتصورات المتعلمين عن قدراتهم الخاصة، ومشاعرهم المدركة ومعتقداتهم تجاه الآخرين: (كالمعلم والآباء والأصدقاء)؛ ومعتقداتهم عن مهام التعلم تؤثر تأثيراً دالاً على سلوكياتهم وأدائهم اللاحق من جانب، وعلى مخرجات التعلم المختلفة من جانب آخر ولعل أهمها طريقة التفكير.

كما يرى زايد (2006) أن المعتقدات المعرفية هي تصورات المتعلم ومسلماته المرتبطة بطبيعة معلوماته ومعارفه أثناء عملية التعلم وطبيعة تعلمها.

ويعرفها باولسن وفيلدمان (Paulsen & Feldman, 2005) بأنها نظام من الافتراضات الضمنية الموجودة لدى الطلبة المتعلقة بطبيعة المعرفة وطرق اكتسابها. وقد عرفها بيل (Bell, 2006) بأنها أفكار وتصورات حول طبيعة المعرفة والعلم.

لقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية على تأثير المعتقدات المعرفية على الطلاب وتعلمهم، حيث توصلت دراسة (الجغيمان وأيوب، 2010) إلى تأثير القوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية على اختيار الطلاب للمستويات المختلفة لمفاهيم التعلم. كما أكدت (القادري، 2009) على أنه هناك علاقة موجبة بين المعتقدات المعرفية وبين التحصيل الدراسي، حيث كشفت عن وجود فروق بين الطلاب ذوي المعدل المرتفع وبين الطلاب ذوي المعدل المنخفض في مستوى تطور معتقداتهم المعرفية لصالح الطلاب ذوي المعدل المرتفع؛ وذلك راجع لدراستهم مساق مناهج العلوم وتدريسها لتعلم المفاهيم العلمية.

ولهذا فإنَّ النظام التعليمي الذي يأخذ باعتباره المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلاب يستطيع أنْ يجعل من طلابه أكثر ثراءً وعمقاً فيما يتعلمونه. ومن هنا يتضح من أنَّ الهدف من الكشف عن المعتقدات المعرفية للطلاب هو تحسين تعلم الطلاب. بالإضافة إلى أنَّ دراسة المعتقدات المعرفية تُعد أمراً مهماً؛ لأنَّ لها دوراً في توجيه الأفراد في انتقاء الإستراتيجيات المنظمة ذاتياً، كما أنَّها تعمل على تشكيل أهداف التعلم الأكاديمي للطلاب. وتدل المعتقدات الشخصية التي يتبناها الأفراد على مستوى نضجهم في معالجتهم للمعرفة؛ ولهذا فإن المعتقدات المعرفية جزء أساسي في عملية التعلم تؤثر في سير العملية التعليمية من خلال تأثيرها على طريقة تفكير الطلاب، وعلى تحديدهم لأهدافهم الأكاديمية الخاصة بهم (القادري، 2009).

إن في إمكان المعلم أن يغير من المعتقدات المعرفية لدى طلابه ويجعلها أكثر تقدماً حيث أكدت نتائج دراسة القادري (2009) من أن المعتقدات المعرفية لدى الطلبة متطورة وقابلة للتغيير.

المعلم عندما يكون على علم بالمعتقدات المعرفية لطلابه يستطيع تحديد المعتقدات التي تحتاج إلى تعديل من خلال استخدام استراتيجيات ترفع من مستوى تفكير الطلاب، وليس فقط أسلوب تدريس المعلم الذي له تأثير على المعتقدات المعرفية لطلابه، فكذلك أساليب التقويم ونوعية الاختبارات التي يضعها المعلم فعندما تكون أسئلة المعلم مركزة على ذكر الحقائق، فإن الطالب من المحتمل أن يعتقد بأن المعرفة منفصلة، على عكس فيما لو كانت أسئلة المعلم فيها تحدٍ وتحتاج إلى وقت طويل كالمشاريع وتتطلب إنتاجاً للمعرفة، في هذه الحالة من المحتمل أن يعتقد الطالب بأن المعرفة معقدة ومتغيرة وأنها تحدث تدريجياً وليس بسرعة (Schommer, 2004).

وللمعتقدات المعرفية أهمية لدى الطلبة في المهام الأكاديمية وخصوصاً عند رغبتهم في مواصلة هذه المهام، فالأداء الأكاديمي يتأثر بمعتقداتهم حول الذكاء والمعرفة والتعلم؛ إذ إن الطلاب الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والمعرفة البسيطة والتعلم غير الفعال، يميلون إلى تجنب العقبات، واستخدام استراتيجيات غير فعالة، وإظهار أنماط سلوكية غير قادرة على التكيف مع التحديات والصعوبات، بعكس الطلبة الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة ومعقدة وناضجة، ويؤمنون بحاجتهم إلى المعرفة، مما يدفعهم إلى مواجهة العقبات والتكيف معها، واستخدام الإستراتيجيات المناسبة لذلك (بقيعي، 2013).

وتلعب المعتقدات المعرفية دوراً كبيراً ومؤثراً في عمليات التعلم والتعليم، كما أنها تلعب دور القيادي والموجه لعمليات التفكير لدى الفرد، وعلى مهارات عمليات التفكير وأساليبها واستراتيجياتها، ولهذا فإن النظام التعليمي الذي يأخذ باعتباره المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلاب يستطيع أن يجعل من طلابه أكثر ثراء وعمقا فيما يتعلمونه ومن هنا يتضح من أن الهدف من الكشف عن المعتقدات المعرفية للطلاب هو تحسين تعلم الطلاب، بالإضافة إلى أن دراسة المعتقدات المعرفية تعد أمراً مهماً؛ لأن لها دوراً في توجيه الأفراد في انتقاء الإستراتيجيات المنظمة ذاتياً، كما أنها تعمل على تشكيل أهداف التعلم الأكاديمي للطلاب، وتدل المعتقدات المعرفية التي يتبناها الأفراد على مستوى نضجهم في معالجتهم للمعرفة، ولهذا فإن المعتقدات المعرفية جزء أساسي في عملية التعلم تؤثر في سير العملية التعليمية من خلال تأثيرها على طريقة تفكير الطلاب، وعلى تحديدهم لأهدافهم الأكاديمية الخاصة بهم (تيغزة، 2004).

وترى الباحثة أن المعتقدات المعرفية هي المعتقدات التي تتعلق بكيفية إدراك المتعلم للمعرفة، وعن كيفية اكتسابها، وتتكون من أربعة جوانب (الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة، والاعتقاد بأن المعرفة بسيطة، والاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة، والاعتقاد في سرعة التعلم).

مما سبق ذكره سعت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك.

مشكلة الدراسة

تساعد عملية التعليم على تخريج متعلمين فعالين قادرين على التعلم الذاتي، وعلى تنظيم شؤون حياتهم، منتجين في مجتمعهم ومتعاونين، محترمين للآخرين، ومبادئين ومبادرين، لديهم الشجاعة الأدبية في طرح الأفكار والآراء، قادرين على اتخاذ القرار المناسب والابتكار والإبداع والتفكير في الاختيارات المتعددة، ولا يخفى أن أسلوب التعلم له الأثر على المعتقدات المعرفية لدى الطلبة، ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أساليب التعلم المميزة لطلبة جامعة اليرموك في وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية ضوء بعض المتغيرات ، وذلك من خلال محاولة الباحثة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما أسلوب التعلم الأكثر انتشاراً لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- السؤال الثاني: ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مدى انتشار أساليب التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية؟
- السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية ؟
- السؤال الخامس: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ. التعرف على مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لأساليب التعلم.

ب. التعرف على مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك للمعتقدات المعرفية.

ج. معرفة هل توجد فروق في مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لأساليب التعلم تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية.

د. معرفة هل توجد فروق في مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك للمعتقدات المعرفية تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية.

ه. التعرف على العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو الكشف عن العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين مهمين وهما:

- **الأهمية النظرية:** تبدو الأهمية النظرية من خلال ما ستضيفه الدراسة الحالية من معلومات جديدة إلى المعرفة الإنسانية حول مستوى أساليب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعات، وقد تساهم هذه الدراسة في توظيف ما كتب من أدب نظري في تفسير متغيرات الدراسة الحالية.

- **الأهمية التطبيقية:** فتبدو الأهمية التطبيقية فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي والنفسي، وتتمثل الأهمية التطبيقية فيما يأتي:

– يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المسؤولين التربويين من خلال التعرف على العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وأنها تلعب دوراً مهماً في عدة مجالات أكاديمية واجتماعية في حياتهم.

– توجيه أنظار المهتمين، والدارسين، والباحثين إلى البحث في هذا المجال.

تعريف المصطلحات:

- **أسلوب التعلم:** الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، ويقسمها إلى أربعة أساليب هي : التقاربي Converger، التباعدي Diverger، والإستيعابي Assimilator، والتكيفي Accommodator، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس بيجز لأساليب التعلم المستخدم في هذه الدراسة (غنايم، 2007).

- **المعتقدات المعرفية:** المعتقدات التي تتعلق بكيفية إدراك المتعلم للمعرفة، وعن كيفية اكتسابها من أربعة جوانب (الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة، والاعتقاد بأن المعرفة بسيطة، والاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة، والاعتقاد في سرعة التعلم) (Schommer, 2004). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس (Braten & Strømsø, 2005)، المستخدم في الدراسة الحالية والذي طوره كل من(الربيع،الجراح، 2011).

- **طلبة جامعة اليرموك:** هم جميع طلبة البكالوريوس المسجلين في جامعة اليرموك في مختلف التخصصات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015/2014).
- **التعلم السطحي:** هو التعلم الذي يقوم من خلاله المتعلم بتقبل الأفكار دون فهمها، وينتابه الشعور بالقلق جراء طريقة تنظيم المادة وحجمها، ويقوم بالتركيز على الحقائق فقط.
- **التعلم العميق:** وهو التعلم الذي من خلاله يقوم المتعلم بالتوصل إلى المعنى، ولا يقبل الأفكار إلا بعد تقويمها ونقدها، ويقوم بربط المعلومات بسياق واسع، ويحاول البحث عن مبررات للأفكار.

محددات الدراسة

1- **عينة الدراسة:** تتحدد نتائج الدراسة الحالية بعينتها حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية من طلبة جامعة اليرموك من الذكور والإناث من الطلبة الذين على مقاعد الدراسة للعام الدراسي 2014/2015 من كلية الآداب والعلوم والهندسة والشريعة والتربية.

2- **أدوات الدراسة:** تتحدد نتائج الدراسة باستخدام مقياس أسلوب التعلم لبيجز Biggs، لمعرفة الأسلوب الأكثر شيوعا واستخداما بين الطلبة في جامعة اليرموك، وأيضا باستخدام مقياس المعتقدات المعرفية لبراتن وسترومسو.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات السابقة من أجل تحديد الدراسات التي تناولت المتغيرات المبحوثة في سياق الدراسة الحالية وهي العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

هدفت دراسة شومر (Schommer, 1993) للكشف عن تأثير التعليم والمعتقدات التي تخص الطلبة حول المعرفة، تكونت عينة الدراسة من (173 طالب في السنة الأولى و215 طالب في عامهم الدراسي الأخير) أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين التعليم والمعتقدات المعرفية، وجود فروق في قوة العلاقة بين التعليم والمعتقدات المعرفية تعزى إلى المستوى الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود تغيرات في المعتقدات المعرفية لدى الطلبة من السنة الأولى إلى السنة النهائية.

وفي دراسة لساندرس، كفالو وأبراهام (Saunders, Cavallo & Abraham, 1999) في الولايات المتحدة هدفت التعرف إلى العلاقات بين المعتقدات المعرفية، الجنس، أساليب التعلم في مبحث الكيمياء. تكونت عينة الدراسة من (323) من طلبة الجامعة المسجلين في أحد مساقات تدريس الكيمياء. تم استخدام مقياس المعتقدات المعرفية، استبانة أساليب التعلم إضافة إلى استخدام استبانة البيانات الديمغرافية لدى أفراد العينة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين معتقدات الطلبة المعرفية وبين أساليب التعلم لديهم، وجود فروق في المعتقدات المعرفية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وأجرى زانج (Zhang, 2000) دراسة هدفت إلى تناول العلاقة بين أساليب التفكير عند ستيرنبرج وأساليب التعلم عند بيجز، وأجريت الدراسة على طلبة جامعتين بالولايات المتحدة بلغ عددهم (132) طالباً وطالبة في الجامعتين وتم استخدام قائمة أساليب التفكير مكونة من (65) فقرة أعدها ستيرنبيرج واستبانة بيجز لعمليات الدراسة لقياس أساليب التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب التفكير المنتجة للإبتكارية (التشريعي، والمتحرر، والحكمي) أكثر ارتباطاً بأسلوب التعلم العميق.

وهدفت دراسة وايت (White, 2005) التعرف إلى مستوى المعتقدات المعرفية الشخصية لدى المتعلم وأثرها على النجاح الأكاديمي. اشتملت عينة الدراسة على (31) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى والثانية ممن يدرسون تكنولوجيا المعلومات في إحدى الجامعات الأمريكية اختيروا عشوائياً. ولجمع البيانات، تم استخدام مقياس (EBI). وبُعد استخدام أداة القياس التي تخص (Schommer,1990). وأظهرت الدراسة وجود مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة، وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية للمعتقدات المعرفية الإيجابية لدى الطلبة على نجاحهم الأكاديمي، وجود فروق في مستوى المعتقدات المعرفية تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور وعدم وجود فروق تعزى إلى العمر.

أما دراسة رودريغز وكانو (Rodriguez & Cano, 2006) في إسبانيا، هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين المعتقدات المعرفية وبين أساليب التعلم واستراتيجيات الدراسة لدى طلبة الجامعات. تكونت عينة الدراسة من (388) طالباً وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس تم اختيارهم عشوائياً من جامعة بالنسيا الإسبانية. تم استخدام مقياس المعتقدات المعرفية، مقياس أساليب التعلم، ومقياس استراتيجيات الدراسة في عملية جمع البيانات. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المعتقدات المعرفية لدى الطلبة وبين أساليب التعلم الفاعل لديهم، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المعتقدات المعرفية لدى الطالب وبين استراتيجيات الدراسة الفاعلة لدى الطلبة.

بينما هدفت دراسة كل من بيرتن وستورستا (Burton & Sztoroszta, 2007) في أستراليا التعرف إلى العلاقة بين المعتقدات المعرفية وأساليب التعلم ونمط الشخصية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (198) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة كوينزلاند الأسترالية, تم استخدام مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس أساليب التعلم ومقياس نمط الشخصية إضافة إلى السجلات الأكاديمية للطلبة في عملية جمع البيانات. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أسلوب التعلم العميق الإستراتيجي وبين التحصيل الأكاديمي المرتفع، ووجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية العقلية وبين أسلوب التعلم العميق، وأيضا وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين نمط الشخصية المستقرة انفعالياً وبين أسلوب التعلم العميق.

وهدفت دراسة اوزكال (Ozkal, 2007) في تركيا التعرف إلى العلاقة بين المعتقدات المعرفية العلمية، وتصورات الطلبة حول بيئة التعلم البنائية والإتجاهات نحو العلوم وبين أساليب التعلم لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (1150) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن تم اختيارهم عشوائياً من سبع مدارس حكومية من منطقة أنقرة التركية. تم استخدام استبانة المعتقدات المعرفية، ومقياس بيئة التعلم البنائية واستبانة أساليب التعلم ومقياس الاتجاهات نحو العلوم في عملية جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين بيئة التعلم البنائية وبين أساليب التعلم لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المعتقدات المعرفية العلمية وبين أسلوب التعلم العميق، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين أسلوب التعلم السطحي وبين معتقدات الطلبة المعرفية العلمية.

وأجرى بارنارد وآخرون (Barnard et al., 2008) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، ولقياس المعتقدات المعرفية تم استخدام مقياس هوفر (Hofer, 2004) المكون من (28) فقرة لقياس المعتقدات، ولقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً تم استخدام مقياس من إعداد الباحثين. تم تطبيق المقياسين على (343) طالباً وطالبة مسجلين بمادة التعلم عن بعد في إحدى جامعات شمال غرب الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية وقوية بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة متوسطة بين المعتقدات المعرفية ومستوى تحصيل الطلاب.

وفي دراسة فان (Phan, 2008b) في جزر فيجي، هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين أصل المعتقدات المعرفية لدى الطلبة وبين أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (14) طالبة و(10) طلاب تم اختيارهم بالمعاينة القصدية من إحدى الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية. تم استخدام المنهجية النوعية المبنية على المقابلات المقننة في عملية جمع البيانات. بينت نتائج الدراسة أن أصل المعتقدات المعرفية لدى معظم الطلبة كانت من بيئتهم الاجتماعية، وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية لدى الطالب وبين أساليب التعلم.

وهدفت دراسة كنغ (King, 2009) التعرف على المعتقدات المعرفية لدى طلبة الهندسة وعلاقتها بالتعلم استخدمت الدراسة الإستبانة للتعرف على المعتقدات المعرفية تم توزيعها على عينة من 396 طالباً يدرسون في جامعتين غرب ولاية تينسي. وأشارت النتائج إلى أن الموظفين الجدد والطلبة بالسنة الثانية كانوا الأكثر عرضة من الصغار والكبار لاستخدام المعتقدات المعرفية في عملية التعلم السريع والمعرفة الأكيدة, ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية

لطلبة الدراسات العليا والمرحلة الجامعية, وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعتقدات المعرفية التي تخص طلبة الهندسة كانت مرتبطة في حل المشكلات للمواد التدريسية لطلبة الهندسة.

بينما هدفت دراسة بيرتن، تايلور، دولنغ ولورنس (Bruton, Taylor, Dowling & Lawrence, 2009) في أستراليا التعرف إلى العلاقة بين أساليب التعلم ونمط الشخصية والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (1078) من طلبة الجامعات تم اختيارهم من جامعة جنوب كوينزلاند، تم استخدام مقياس أساليب التعلم، مقياس نمط الشخصية ومقياس المعتقدات المعرفية في عملية جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم الإستراتيجي وبين ارتفاع مستوى التحصيل، وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين نمط الشخصية الضميرية وبين أسلوب التعلم العميق، وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية العلمية وبين أسلوب التعلم العميق، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المعتقدات المعرفية العلمية وبين أسلوب التعلم السطحي.

قام الربيع والجراح (2011) بدراسة هدفت إلى كشف علاقة المعتقدات المعرفية بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد تألفت عينة الدراسة من (440) طالبا وطالبة في كلية التربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحكم بالمعرفة تعزى للجنس ولصالح الإناث، وأظهرت النتائج أن درجات طلبة السنتين الثالثة والرابعة هي أعلى من درجات طلبة السنتين الأولى والثانية في بعد بنية المعرفة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفية تعزى إلى تفاعل متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

بينما هدفت الدراسة التي أجراها إسماعيل، حسان، محمد، علي وكونتنغ (Ismail, Hassan, Muhamad, Ali & Konting, 2013) في ماليزيا إلى تقصي العلاقة بين المعتقدات المعرفية لدى الطلبة الجامعيين وبين أساليب التعلم لديهم. تكونت عينة الدراسة من (1405) من الطلبة الذين يدرسون في عدد من المعاهد العليا في مدينة كوالالمبور الماليزية. تم استخدام مقياس شومان للمعتقدات المعرفية ومقياس شو بندكسن ودانكل إضافة إلى مقياس بيجز لأساليب التعلم. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية لدى الطلبة بين أساليب التعلم المستخدمة لديهم. أظهرت النتائج أن بعض أنواع المعتقدات المعرفية مثل التعلم السريع وأن قدرة الفرد ثابتة للتعلم كانت من أهم متغيرات المعتقدات المعرفية المؤثرة على أساليب التعلم لدى الطلبة.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أن جميع الدراسات السابقة التي تناولت أسلوب التعلم لدى الطلبة قد اتفقت على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أسلوب التعلم العميق وبين المعتقدات المعرفية الإيجابية في التدريس وخاصة في المرحلة الجامعية مثل دراسة (Rodriguez & Cano, 2006) والتي بينت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات المعرفية الإيجابية وبين أساليب التعلم الفاعلة لدى الطلبة. أما دراسة (Burton & Sztoroszta, 2007)، فقد أكدت أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم العميق لدى الطلبة وبين المعتقدات المعرفية الشخصية لديهم.

وتؤكد معظم الدراسات السابقة مثل دراسات (Ozkal, 2007) ودراسة (بيرتن، تايلور، دولنغ ولورنس (Bruton, Taylor, Dowling & Lawrence, 2009) وكل من اسماعيل,(Ismail), Hassan et al., 2013)، وفان (Phan, 2008b)، (King, 2009)،

و(White, 2005)، دراسه ساندرس كفالو وأبراهام (Saunders, Cavallo & Abraham, 1999)، ودراسة (Schommer، 1993) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم العميق وبين المعتقدات المعرفية التي يحملها الطلبة بينما تؤكد في نفس الوقت أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التعلم السطحي لدى الطلبة وبين معتقداتهم المعرفية السالبة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري ذو الصلة بالمتغيرات، ومناقشة النتائج والخروج بالتوصيات، وتطوير منهجية الدراسة ومقاييسها واستخدام التحليل الإحصائي الملائم للمشكلة والأهداف المطروحة في سياق الدراسة الحالية.

الفصل الثالث
الطريقة والاجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدوات القياس التي استخدمت فيها، والإجراءات التي تم إتباعها ومتغيرات الدراسة، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك والمسجلين للدراسة للفصل الدراسي الأول للعام 2015/2014 والبالغ عددهم (38474) طالباً وطالبة،حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل التابعة لجامعة اليرموك.

عينة الدراسة

تكونت من (651) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك أي ما نسبته(5%) تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة حيث تم تقسيم المجتمع إلى كليات علمية وكليات إنسانية وفقا للمستوى الدراسي (بكالوريوس دبلوم عالي ودراسات عليا)، حيث تم توزيع أدوات الدراسة على (800) طالباً وطالبة استرجع منها (700) استبانة، وبعد التدقيق في الإستبانات المسترجعة تم استبعاد (49) استبانة ليصبح عدد الذين استجابوا على أدوات الدراسة (651) طالباً وطالبة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي)

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	248	38.1
	أنثى	403	61.9
الكلية	علمية	170	26.1
	إنسانية	481	73.9
المستوى الدراسي	بكالوريوس ودبلوم	532	81.7
	ماجستير ودكتوراه	119	18.3

أداتا الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأداتين التاليتين:

أولا: مقياس أسلوب التعلم

تم استخدام مقياس أسلوب التعلم (بيجز) ويتكون هذا المقياس من (20 فقرة) وموزعة على المجالات التالية: (العميق والسطحي) (ملحق ب) وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتحقق من دلالات صدق مقياس أسلوب التعلم من عدة جوانب هي:

صدق المقياس الأصلي:

قام غنايم (2007) باستخراج الصدق الظاهري للمقياس(Face Validity) بعد أن قام بعرضه على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية لتقرير وضوح الصياغة اللغوية(واضح، غير واضح)، وملاحظات أخرى في الأداء من صياغة وتعديل. وفي ضوء ما تم تقريره من قبل المحكمين توصل غنايم (2007) إلى أن مقياس أسلوب التعلم لبيجز صالح للتطبيق.

ثبات المقياس الأصلي:

تم حساب معاملات ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل (كرونباخ الفا)، بلغت نسبة الاتساق الداخلي في الأسلوب العميق(0.75) ، وعند الأسلوب السطحي (0.72)، وبطريقة إعادة الاختبار بلغت نسبة الثبات إلى (0.75).

الصدق الظاهري للمقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من دلالات صدق المقياس قامت الباحثة بعرضه على (9) من محكمين من ذوي الاختصاص في مجالات علم النفس الإرشادي والتربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك (ملحق أ) وفقاً لمعايير سلامة اللغة و مدى ملاءمتها لأغراض الدراسة ولمجالات التي تنتمي إليها. وبناءً على ملحوظات الأساتذة المحكمين وآرائهم، تم إجراء التعديلات المقترحة من قبلهم وقد تمثلت مقترحاتهم بإعادة صياغة بعض الفقرات وبقي المقياس بصورته النهائية كما كانت عليه في النسخة الأصلية (20 فقرة) موزعة على مجالات المقياس.

صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (50) طالبا وطالبة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة ، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ما بين(0.48-0.88).

ثبات الأداة وثبات التطبيق:

للتأكد من ثبات مقياس أسلوب التعلم، تم التحقق من ثبات الإعادة من خلال توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته (أسبوعين) واستخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجاتهم في المرتين، حيث إن جميع معاملات الإرتباط بين التطبيقين لأبعاد مقياس أسلوب التعلم كانت قيم دالة إحصائيًا وهذا يدل على ثبات التطبيق للدراسة.

وتم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)على فقرات مقياس أسلوب التعلم، كما هو مبين في جدول(2) الذي يوضح معاملات الثبات ومعامل ارتباط بيرسون لبعدي مقياس أسلوب التعلم. حيث يتبين من الجدول أن معامل الثبات الداخلي لأسلوب التعلم السطحي بلغ (87.0) وأسلوب التعلم العميق (95.0)، وهما قيمتان مقبولتان لأغراض التطبيق.

جدول (2)

معامل الاتساق الداخلي ومعامل ثبات الإعادة لمقياس أسلوب التعلم

أسلوب التعلم	كرونباخ ألفا	ثبات الاعادة (معامل ارتباط بيرسون)
العميق	0.91	*0.95
السطحي	0.87	*0.88

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

تصحيح مقياس أسلوب التعلم

تكون مقياس أسلوب التعلم بصورته النهائية من (20) فقرة موزعة على مجالين (السطحي والعميق) وللحكم على تقديرات المفحوصين تم استخدام التدريج الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، أعارض بشدة).

وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج بالأرقام (5) درجات موافق جدا (4) درجات موافق و(3) درجات محايد و(2) معارض و(1) معارض بشدة، على التوالي في حال الفقرات الموجبة، وعكس التدريج في حال الفقرات السالبة (3، 4، 8، 10، 12، 13، 16، 17)، وبالتالي تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب على كل أسلوب (50) وأدنى درجة هي (10).

ثانيا: مقياس المعتقدات المعرفية

تحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام مقياس المعتقدات المعرفية لبراتن وسترومسو (2005) الذي طوره الربيع والجراح (2011) ويتكون هذا المقياس من (24) فقرة، ملحق(ج) موزعة على أربعة مجالات (سرعة اكتساب المعرفة الفقرات من 1_9، المعرفة المؤكدة فقراته من 10–14، بنية المعرفة للفقرات من 15–21، التحكم في اكتساب المعرفة للفقرات من 22–24. وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتأكد من دلالات الصدق والثبات للمقياس من عدة مجالات.

صدق المقياس الأصلي:

تحقق براتن وسترومسو (Braten and Strømsø, 2005 المشار إليهما في (الربيع والجراح، 2011) من الصدق العاملي لمقياس شومر (Schommer, 1990) على عينة مكونة من (276) من طلبة تخصص الإدارة والتربية في جامعة أوسلو النرويجية منهم من الصدق العاملي لمقياس شومر الذي أعدته عام 1990، وذلك على عينة تكونت من (276) طالبا وطالبة، منهم (178) من طلبة الإدارة في جامعة أوسلو في النرويج، و(108) من طلبة التربية في كلية إعداد المعلمين في الجنوب الشرقي من النرويج، حيث بينت نتائج التحليل العاملي وجود أربعة أبعاد هي: سرعة اكتساب المعرفة، والمعرفة المؤكدة، وبنية المعرفة وتعديلها، والتحكم بالمعرفة، وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (33%) من التباين.

ثبات المقياس الأصلي:

وقام كل من براتن وسترومسو (Braten and Strømsø, 2005 المشار إليهما في (الربيع والجراح، 2011) بالتحقق من ثبات مقياس شومر (Schommer, 1990) بحساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس وذلك من خلال تطبيق معادلة كرونباخ ألفا حيث تراوحت قيم كرونباخ ألفا بين (0.50–0.71) وهي قيم مقبولة إحصائياً.

دلالات صدق وثبات أداة الدراسة الحالية

صدق المحتوى لأداة الدراسة:

للتأكد من الصدق المنطقي لأداة الدراسة وأبعادها؛ تم عرضها في صورتها الأولية، على مجموعة مؤلفة من (9) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي، وعلم النفس الإرشادي (الملحق أ)، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث: درجة انتماء الفقرة للبعد، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً على الأبعاد أو الفقرات.

تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين من تعديلات لغوية ومنطقية، لتبقى الأداة في صورتها النهائية مؤلفة من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد لها علاقة بالمعتقدات المعرفية هي: (سرعة اكتساب المعرفة وله 9 فقرات، المعرفة المؤكدة وله 5 فقرات، بنية المعرفة وله 7 فقرات، التحكم بالمعرفة وله 3 فقرات) (الملحق ب).

صدق البناء لأداة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الأداة والدرجة الكلية كما هو في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لمقياس المعتقدات المعرفية

البعد	سرعة اكتساب المعرفة	المعرفة المؤكدة	بنية المعرفة	التحكم بالمعرفة
المقياس ككل	0.74**	0.70**	0.0.76**	0.60**
سرعة اكتساب المعرفة		0.40**	0.38**	0.27**
المعرفة المؤكدة			0.41**	0.30**
بنية المعرفة				0.44**

** دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.05)

ثبات أداة الدراسة:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وأبعادها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة وأبعادها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما في الجدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة وأبعادها

الأداة وأبعادها	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
سرعة اكتساب المعرفة	0.65	072	9
المعرفة المؤكدة	0.63	0.70	5
التحكم بالمعرفة	0.56	0.74	3
بنية المعرفة	0.69	0.73	7
المقياس الكلي	0.70	0.72	24

يلاحظ من الجدول (4)، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.70) ولأبعادها تراوحت بين (0.56) إلى (0.69)، في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.72) ولأبعادها تراوحت بين (0.70) إلى (0.74).

معيار تصحيح أداة الدراسة:

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة وأبعادها وفقرات أبعادها، وذلك على النحو الآتي:

- منخفضة: 1.00 – 2.33.
- متوسطة: 2.34 – 3.66.
- كبيرة: 3.67 – 5.00

تصحيح المقياس:

إن نمط الاستجابة على المقياس يتدرج من غير موافق بشدة، وتأخذ درجة واحدة إلى موافق بشدة وتأخذ خمس درجات، للفقرات الايجابية، وتعكس الدرجات في حال الفقرات السلبية (7، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22).

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ إجراءات الدراسة وفق الخطوات الآتية

- الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة وتحديد أدوات الدراسة
- اعتماد أدوات الدراسة بصورتها النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما
- اعتماد مقياس أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية. وعرضهما على مجموعة من الحكمين ومتخصصين في مجال علم النفس الإرشادي والتربوي
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة اليرموك للبدء بتطبيق أدوات الدراسة.
- اختيار عينة الدراسة من طلبة البكالوريوس لجامعة اليرموك بالطريقة المتيسرة.
- توزيع 800 استبانة من كل مقياس، ثم تم التعريف بالموضوع أمام الطلبة، وتركهم داخل القاعة لمدة ربع ساعة تقريبا، وعند جمع الاستبانات تم استرداد (700) استبانة منها وعند فحص النسخ المسترجعة وجدت (49) استبانة غير صالحة للتحليل وبقي (651)استبانة تم اعتمادها.
- أدخلت البيانات، وتم تعريفها واستخدام المعالجة الإحصائية المناسبة والحصول على نتائج الدراسة، وفي ضوء هذه النتائج تم مناقشتها والخروج بتوصيات استناداً لما تم التوصل إليه من نتائج

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات الرئيسية

- المعتقدات المعرفية
- أسلوب التعلم

ثانيا: المتغيرات التصنيفية:

1) **الجنس**: وله فئتين هما:

- الذكور
- الإناث

2) **التخصص**: وهو المتغير المستقل الثالث في الدراسة وتم تناوله ضمن فئتين هي:

- التخصصات العلمية.
- التخصصات الإنسانية.

3) **المستوى الأكاديمي ويتضمن مستويين هما:**

- البكالوريوس
- الدراسات العليا

منهجية البحث

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- للإجابة عن السؤال الأول: التكرارات والنسب المئوية وقيمة معامل كا2 لأفراد عينة الدراسة حسب أسلوب التعلم ومعامل كا^2 (Chi-Square)
- للإجابة عن السؤال الثاني: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مقياس المعتقدات المعرفية.
- للإجابة عن السؤال الثالث: التكرارات والنسب المئوية لأبعاد مقياس أسلوب التعلم تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية ومعاملات كا^2.
- للإجابة عن السؤال الرابع: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس المعتقدات المعرفية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية، و تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل للكشف عن أثر متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية. و تحليل التباين الثلاثي المتعدد عديم التفاعل للكشف عن أثر متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية في درجات الطلبة على مجالات مقياس المعتقدات المعرفية.
- للإجابة عن السؤال الخامس: معاملات ارتباط بيرسون بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق من جهة والمعتقدات المعرفية من جهة أخرى.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدِّراسة التي هدفت إلى "العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك"، وسيتم عرض النتائج وفقا لما تناولت الدِّراسة من أسئلة.

- السؤال الأول:"**ما أسلوب التعلم الأكثر انتشاراً لدى طلبة جامعة اليرموك؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف أفراد عينة الدراسة حسب الدرجة الأعلى على أسلوبي التعلم السطحي والعميق، وبعد ذلك تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب كل أسلوب، كما تم حساب معامل كا^2 (Chi-Square) كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية وقيمة معامل كا^2 لأفراد عينة الدراسة حسب أسلوب التعلم*

أسلوب التعلم	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا2	الدلالة الإحصائية
السطحي	406	62.4	58.746	0.000
العميق	215	33.0		

*** تم استثناء الطلبة غير المصنفين والذين حصلوا على نفس المجموع على أسلوبي التعلم؛ حيث بلغ عددهم 30 طالباً وطالبة بما نسبته 4.6%**

يتضح من الجدول (5) أن أسلوب التعلم السطحي حصل على تكرار أعلى من تكرار أسلوب التعلم العميق حيث بلغت نسبة أسلوب التعلم 62.4% مقارنة بـ 33% لأسلوب التعلم العميق. وبلغت قيمة كا^2 58.746 وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.000)

مما يؤكد أن أسلوب التعلم السطحي كان أكثر انتشاراً من أسلوب التعلم العميق لدى طلبة جامعة اليرموك.

- السؤال الثاني: **ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مقياس المعتقدات المعرفية بأبعاده الفرعية وكذلك الدرجة الكلية كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مقياس المعتقدات المعرفية

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	سرعة اكتساب المعرفة	2.54	0.64	متوسطة
2	المعرفة المؤكدة	2.43	0.69	متوسطة
3	التحكم المعرفة	2.33	0.82	متوسطة
4	بنية المعرفة	2.24	0.61	متوسطة
	مقياس المعتقدات المعرفية	2.41	0.49	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تراوحت بين (2.24–2.54) بدرجة تقييم متوسطة لجميع الأبعاد. وجاء بعد "اكتساب المعرفة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.54) وانحراف معياري مقداره (0.64)، يليه بعد "سرعة معرفة المضمون" بمتوسط حسابي بلغ (2.43) وانحراف معياري مقداره (0.69)، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد "تحكم المعرفة" بمتوسط حسابي مقداره (2.33) وانحراف معياري بلغ (0.82). أما بعد "بنية المعرفة" فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.24) وانحراف معياري (0.61). أما درجة أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل فقد جاءت متوسطة أيضاً بمتوسط حسابي مقداره (2.41) وانحراف معياري بلغ (0.49).

- السؤال الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مدى انتشار أساليب التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لأبعاد مقياس أسلوب التعلم تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية، كما تم استخراج قيم معاملات كا^2 (Chi-Square)، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول(7)

التكرارات والنسب المئوية لأبعاد مقياس أسلوب التعلم تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية ومعاملات كا^2.

المتغير	الفئات	السطحي	العميق	المجموع	كا^2	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	76	158	234	0.76	0.38
	أنثى	139	248	387		
المستوى الدراسي	بكالوريوس ودبلوم	171	339	510	1.50	0.22
	دراسات عليا	44	67	111		
الكلية	علمية	59	103	162	0.31	0.57
	إنسانية	156	303	459		

يتضح من الجدول (7) أنه على الرغم من اختلاف نسب توزيع أسلوبي التعلم السطحي والعميق حسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية إلا أن هذه الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ بمعنى أنه لا توجد فروق في مدى انتشار أساليب لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات الجنس، أو المستوى الدراسي، أو الكلية.

- السؤال الرابع: **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مقياس المعتقدات المعرفية تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي، والكلية كما هو مبين في الجدول (8).

جدول(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس المعتقدات المعرفية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	2.40	0.51	248
	أنثى	2.41	0.48	403
المستوى الدراسي	بكالوريوس ودبلوم	2.36	0.49	532
	دراسات عليا	2.62	0.43	119
الكلية	علمية	2.33	0.48	170
	إنسانية	2.41	0.49	481

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية؛ حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي للإناث كان أعلى من المتوسط الحسابي عند الذكور ولكنه متقارب جدا، وأن المتوسط الحسابي لطلبة الدراسات العليا كان أعلى من متوسط طلبة البكالوريوس والدبلوم، وأن المتوسط الحسابي لطلبة الكليات الإنسانية كان أعلى من المتوسط الحسابي لطلبة الكليات العلمية.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (3way ANOVA) عديم التفاعل كما هو موضح في الجدول (9).

جدول(9)

نتائج تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل للكشف عن أثر متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	معامل إيتا
الجنس	0.071	1	0.071	0.309	0.578	0.000
المستوى الدراسي	5.794	1	5.794	25.256	0.000	0.038
الكلية	0.336	1	0.336	1.463	0.227	0.002
الخطأ	148.442	647	0.229			
الكلي	3925.653	621				

يتضح من الجدول (9) وجود أثر دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغير المستوى الدراسي، وعند الرجوع إلى الجدول (9) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لطلبة الدراسات العليا على الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية كان أعلى من المتوسط الحسابي لطلبة البكالوريوس والدبلوم. كما يلاحظ عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغيري الجنس أو الكلية.

وفيما يتعلق بأثر متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية على درجات الطلبة على مجالات مقياس المعتقدات المعرفية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب هذه المتغيرات كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول(10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجالات مقياس المعتقدات المعرفية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية.

المجال	المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
سرعة اكتساب المعرفة	الجنس	ذكر	2.49	0.65	248
		أنثى	2.58	0.63	403
	المستوى الدراسي	بكالوريوس ودبلوم	2.53	0.66	532
		دراسات عليا	2.62	0.54	119
	الكلية	علمية	2.49	0.68	170
		إنسانية	2.57	0.62	481
المعرفة المؤكدة	الجنس	ذكر	2.50	0.73	248
		أنثى	2.39	0.66	403
	المستوى الدراسي	بكالوريوس ودبلوم	2.39	0.69	532
		دراسات عليا	2.62	0.69	119
	الكلية	علمية	2.39	0.65	170
		إنسانية	2.45	0.71	481
بنية المعرفة	الجنس	ذكر	2.28	0.62	248
		أنثى	2.22	0.60	403
	المستوى الدراسي	بكالوريوس ودبلوم	2.16	0.58	532
		دراسات عليا	2.62	0.61	119
	الكلية	علمية	2.14	0.59	170
		إنسانية	2.28	0.61	481
التحكم المعرفة	الجنس	ذكر	2.29	0.78	248
		أنثى	2.35	0.84	403
	المستوى الدراسي	بكالوريوس ودبلوم	2.25	0.82	532
		دراسات عليا	2.66	0.73	119
	الكلية	علمية	2.16	0.77	170
		إنسانية	2.39	0.82	481

يلاحظ من الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على مجالات مقياس المعتقدات المعرفية، . وللتأكد من دلالة هذه الفروق الظاهرية في مجالات المعتقدات المعرفية حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية فقد تم استخدام تحليل

التبـاين الثلاثـي المتعدد عديم التفاعل MANOVA 3-way كما هو مبين فـي الجـدول رقـم (11)

جدول(11)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد عديم التفاعل للكشف عن أثر متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية في درجات الطلبة على مجالات مقياس المعتقدات المعرفية.

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	معامل إيتا
الجنس قيمة هوتلنغ: 0.022 الدلالة الإحصائية: 0.008	سرعة اكتساب المعرفة	1.414	1	1.414	3.479	0.063	0.005
	المعرفة المؤكدة	1.373	1	1.373	2.918	0.088	0.004
	بنية المعرفة	0.056	1	0.056	0.165	0.685	0.000
	التحكم المعرفة	1.147	1	1.147	1.800	0.180	0.003
المستوى الدراسي قيمة هوتلنغ: 0.088 الدلالة الإحصائية: 0.000	سرعة اكتساب المعرفة	0.732	1	0.732	1.800	0.180	0.003
	المعرفة المؤكدة	4.065	1	4.065	8.640	0.003	0.013
	بنية المعرفة	17.263	1	17.263	50.385	0.000	0.072
	التحكم باكتساب المعرفة	13.222	1	13.222	20.758	0.000	0.031
الكلية قيمة هوتلنغ: 0.006 الدلالة الإحصائية: 0.444	سرعة اكتساب المعرفة	0.255	1	0.255	0.627	0.429	0.001
	المعرفة المؤكدة	0.074	1	0.074	0.158	0.691	0.000
	بنية المعرفة	0.247	1	0.247	0.720	0.396	0.001
	التحكم المعرفة	2.272	1	2.272	3.567	0.059	0.005
الخطأ	سرعة اكتساب المعرفة	262.957	647	0.406			
	المعرفة المؤكدة	304.403	647	0.470			
	بنية المعرفة	221.672	647	0.343			
	التحكم باكتساب المعرفة	412.128	647	0.637			
الكلي	سرعة اكتساب المعرفة	4481.481	651				
	المعرفة المؤكدة	4158.440	651				
	بنية المعرفة	3521.510	651				
	التحكم المعرفة	3961.222	651				

يلاحظ من الجدول رقم (11) وجود أثر لمتغير المستوى الدراسي على جميع مجالات المعتقدات المعرفية باستثناء مجال سرعة اكتساب المعرفة، وعند الرجوع للجدول رقم (10) يمكن ملاحظـة أن المتوسـطات الحـسابية لطلبـة الدراسـات علـى مجـالات (المعرفـة المؤكـدة، وبنيـة

المعرفة، والتحكم المعرفة) كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لطلبة البكالوريوس والدبلوم. كما يلاحظ من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس المعتقدات تعزى لمتغير الجنس أو لمتغير الكلية.

- السؤال الخامس: **هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل أسلوب من أسلوبي التعلم من جهة والمعتقدات المعرفية من جهة أخرى كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12)

معاملات ارتباط بيرسون بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق من جهة والمعتقدات المعرفية من جهة أخرى*

المعتقدات المعرفية		السطحي	العميق
سرعة اكتساب المعرفة	معامل الارتباط	0.171	0.173
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000
المعرفة المؤكدة	معامل الارتباط	0.083	0.177
	الدلالة الإحصائية	0.034	0.000
بنية المعرفة	معامل الارتباط	0.131	0.239
	الدلالة الإحصائية	0.001	0.000
التحكم لمعرفة	معامل الارتباط	0.165	0.111
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.004
المعتقدات المعرفية كلل	معامل الارتباط	0.190	0.247
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000

يتضح من الجدول (12) وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق من جهة وبين الدرجة الكلية على مقياس المعتقدات المعرفية وكذلك أبعاده الفرعية من جهة أخرى لدى طلبة جامعة اليرموك.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضًا لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك، كما يلي:

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما أسلوب التعلم الأكثر انتشاراً لدى طلبة جامعة اليرموك؟**

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن أسلوب التعلم السطحي كان الأكثر انتشاراً بين الطلبة مقارنة مع أسلوب التعلم العميق لدى طلبة جامعة اليرموك. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المراحل الدراسية السابقة قد تعودوا على أساليب تعلم وتدريس لا تتصف بالتركيز على تنمية وتطوير بعض المهارات ما وراء المعرفية لدى الطلبة حيث تعتمد المناهج الدراسية وأساليب التدريس لدى المعلمين على حفظ الحقائق عن ظهر قلب وعدم تشجيع اعتماد الطلبة على أساليب التعلم الأكثر تركيزاً على استخدام مهارات التعلم الذاتية مثل أسلوب التعلم العميق وهو من أساليب التعلم التي تحتاج من الطالب بذل جهد واضح في مهام التعلم.

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً لافتقار الطلبة لمستويات عالية من الدافعية الداخلية التي تحفزهم للاعتماد على أساليب تعلم تتصف بدرجة عالية من الاعتماد على الذات والبحث عن مصادر مختلفة للمعلومات. ويمكن القول أيضاً أن الطلبة في الجامعات وخاصة في التخصصات الإنسانية لا يميلون نحو استخدام أساليب التعلم التي تتطلب منهم البحث عن مصادر المعلومات واستخدام أساليب التعلم المعتمدة على السعي وراء المعلومة والعمل على نقدها والبناء عليها. وحيث أن معظم أفراد العينة الحالية كانوا من طلبة التخصصات الإنسانية، فقد كانوا أكثر اعتماداً على التعلم السطحي وهو السائد في هذا النوع من الكليات حيث يعتمد بشكل أساسي على حفظ الحقائق وعدم تشجيع الطلبة على البحث عن المعلومة وبالتالي عدم قدرتهم على توظيف معارفهم الذاتية نحو استخدام أساليب تعلم أكثر عمقاً.

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً أن المناهج التعليمية المتبعة في المرحلة الأساسية والثانوية تتجاهل تنمية القدرات العقلية والإمكانات الفكرية والمواهب المتنوعة لدى الطالب؛ لذا فهي تعوق أحياناً نمو المتعلم وتعرقل مسيرته في جوانبها العقلية والعلمية، وترى الباحثة إن هذه المناهج أثرت على سلوكيات الطالب ما بعد المدرسة إذ أن الطالب يميل إلى سطحية التعليم بحكم ما اعتاد عليه.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القياس والتقويم المتبع في المدارس والجامعات يشجع الطلاب على أسلوب التعلم السطحي؛ إذ أنه يعتمد في المقام الأول على الاختبارات التقليدية التي تقيس قدرة الطالب على حفظ أكبر قدر ممكن من المعلومات.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك ؟**

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك كان متوسطاً، وأن أعلى بعد هو بعد "سرعة اكتساب المعرفة" ويليه بعد" المعرفة المؤكدة" وفي المرتبة الثالثة جاء بعد "التحكم بالمعرفة"، أما بعد "بنية المعرفة" فقد جاء في المرتبة الأخيرة.

ويمكن عزو هذه النتيجة أن الطلبة الجامعيين يهدفون بطريقة أو بأخرى للنجاح في المساقات الأكاديمية التي يسجلون فيها وبالتالي يسعون إلى اكتساب المعارف المتعلقة بتخصصاتهم الأكاديمية من أجل تحقيق هذا النجاح مما يعني أنهم على استعداد للبحث عن مصادر المعلومات المختلفة التي تساعدهم على الحصول على شهاداتهم العلمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بأن درجة المنافسة بين الطلبة الأردنيين مرتفعة وأنهم يسعون إلى التميز وهذا الاعتقاد منتشر بين الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة ويتم تعزيزه من خلال التنشئة الاجتماعية والتنشئة الوالدية وتعزيز المحاضرين في الجامعات بشكل رئيسي للتنافس بين الطلبة.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة ببعد المعرفة المؤكدة بأن هذا البعد ينبثق عن المعرفة الثابتة لدى الطالب والتي لا تتغير من خلال التجارب العملية؛ إذ أنها تشكل لدى الطالب أساسا يبني عليه المعارف التالية وترى الباحثة أن حصول هذا البعد على الدرجة المتوسطة يعود إلى أن الطلبة في هذه المرحلة من حياتهم يكونون في فترة ما بعد المراهقة؛ إذ أن هذه الفترة تتميز بعدم الثبات النفسي والعقلي والوجداني وعدم وضوح الصورة المستقبلية في أذهان الطلبة الأمر الذي يجعلهم غير قادرين على امتلاك معارف ثابتة.

أما فيما يتعلق في بعد التحكم بالمعرفة فترى الباحثة أن هذا البعد يشكل قدرة الطالب على تحديد مصادر المعارف التي يمكن أن يكتسبها، والطالب في هذه المرحلة العمرية غير قادر على تنظيم مصادر التعلم والمعارف المتاحة أمامه وترتيبها؛ إذ أنه غير قادر على تحديد أفضل الطرق التي يمكن من خلالها التعليم خصوصا تلك الطرق المتعلقة بالتعليم غير الرسمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بعدم امتلاك الطلبة في المرحلة الجامعية للمهارات المعرفية الكافية التي تمكنهم من ترتيب أولوياتهم المعرفية مما يشير لعدم قدرتهم على تنظيم مصادر التعلم لديهم وهذا يجعلهم غير قادرين على تحديد أفضل مصادر التعلم المتوفرة لديهم.

وترى الباحثة أن الطلبة الجامعيين في وقتنا الحالي غير مهتمين بتنظيم معارفهم أو تجزئتها، إذ أنهم يكتسبون معارف بسيطة وسطحية من طرق متعددة بدون الرجوع إلى أصالتها أو ملاءمتها لشخصيتهم ومجتمعهم.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مدى انتشار أساليب التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية؟**

أظهرت نتيجة هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مدى انتشار أساليب التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة في الجامعة يتعرضون لخبرات تعلم متشابهة إلى حدٍّ كبير وأن المناهج الدراسية المستخدمة في المساقات الجامعية لا تختلف بشكل كبير بين الكليات على اختلافها في الجامعة وعبر المستويات الدراسية الجامعية المختلفة مما يؤكد أن انتشار أساليب التعلم لا يختلف بين الطلبة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً من خلال حقيقة أن أساليب التدريس في الجامعة وخاصة في مرحلة البكالوريوس تعتمد بشكل أساسي على أساليب التدريس التقليدية القائمة على التلقين وحفظ الحقائق مما يعزّز لدى الطلبة نفس أساليب التعلم وهي أساليب التعلم السطحية والتي أكدت نتائج السؤال الأول أنها الأكثر انتشاراً بين طلبة الجامعة.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية؟**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير المستوى الدراسي، لصالح الدراسات العليا، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة في مرحلة الدراسات العليا أكثر امتلاكاً للمعارف التي تمكنهم من تبني معتقدات معرفية إيجابية. وهم أيضاً أكثر وعياً تجاه المعتقدات المعرفية الإيجابية مما يؤكد أنهم أكثر قدرة على التحكم بمعارفهم وطرق اكتسابها؛ إذ أنهم يتميزون بقدرة عالية على تفهم تنوع المعارف الممكن الحصول عليها في المرحلة الجامعية، ومواكبة الأحداث والاستفادة من المعلومات المتاحة. كما أنهم أكثر قدرة على التفكير المرن مما يجعلهم قادرين على تنويع مصادر معارفهم بالمقارنة مع طلبة البكالوريوس.

وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيري الجنس

والكلية. وكما هو معروف، فليس هناك اختلاف واضح في خبرات التعلم وأنماط التفاعل بين الطلبة الذكور والإناث وتشابه البيئة التعليمية لدى الطلبة؛ إذ أنهم من نفس المجتمع يتأثرون بنفس المؤثرات، يحملون نفس التوجيهات كما أنهم يدرسون في نفس الجامعة ويواجهون أساليب تعليم مماثلة؛ لذا فهم على قدرة مقارب من مستويات المعتقدات المعرفية.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: **هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟**

أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق من جهة وبين الدرجة الكلية على مقياس المعتقدات المعرفية وكذلك أبعاده الفرعية من جهة أخرى لدى طلبة جامعة اليرموك، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية الإيجابية وبين ارتفاع مستوى الدافعية نحو التعلم، الأمر الذي يدفع الطلبة الذين يمتلكون معتقدات معرفية عالية للاهتمام باستخدام أسلوب التعليم الأكثر ملاءمة، والذي يتيح لهم فرصاً لتطوير معارفهم ومدركاتهم. لذا؛ فإن الطلبة الذين يمتلكون معتقدات معرفية عالية يستخدمون أسلوب التعلم العميق لأنهم أكثر وعياً وإدراكاً لأساليب التعلم الناجعة التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم المعرفية في المرحلة الجامعية، أما الطلبة الذي لا يمتلكون القدر الكافي من المعتقدات المعرفية يميلون إلى استخدام أسلوب التعلم السطحي, وترى الباحثة أن ارتباط الدافعية بالمعتقدات المعرفية تدفع الطلبة الذين لديهم فضول ومعرفة حول الأشياء إلى التوجه الصحيح نحو الهدف للتعلم.

التوصيات

بناءً على ما سبق توصي الباحثة بما يلي:

1. دعوة المدرسين والمحاضرين الجامعيين لتشجيع الطلبة على الاعتماد على أساليب التعلم المبنية على استخدام أسلوب التعلم العميق.
2. إعادة النظر في المناهج التعليمية وأساليب التدريس المستخدمة في المؤسسات التربوية.
3. استخدام أساليب القياس والتقويم في المؤسسات التربوية يقوم على تشجيع الطلاب على أسلوب التعلم العميق.
4. إعداد برامج تدريبية تعنى بتعليم الطالب كيفية الاهتمام بالمعرفة ومعتقداتها من خلال خطوات متسلسلة ومنظم.
5. توجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لبناء برامج تدريبية واعتماد طرائق تدريس تراعي المعتقدات المعرفية المعقدة لدى الطلبة.
6. إجراء دراسات مستقبلية تربط بين المعتقدات المعرفية مع متغيرات أخرى لدى طلبة الجامعات مثل التعلم المنظم ذاتياً.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

بقيعي، نافز. (2013). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. *دراسات: العلوم التربوية،40* (3)، 1021 -1035

تيغزة، محمد. (2004). إدارة مهارات التفكير في سياق العولمة: المعتقدات الإبستمولوجية، وتفكير التفكير، والتفكير الناقد، كنماذج. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ورقة علمية متوفرة على الانترنت على الموقع الالكتروني:

www.educationrc.ksu.edu.sa/content/unitheses2742

الجغيمان، عبدالله، وأيوب، أحمد. (2010). مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 66* (2)، 126- 166.

الربيع، فيصل والجراح، عبد الناصر. (2011). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي "دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك (الأردن)". *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 9*(2)، 190-212.

زايد، نبيل. (2006). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية- جامعة حلوان*، *12*(3)، 193-234.

الزيات، فتحي .(2001). *الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي: المعرفة والذاكرة والابتكار*. المنصورة: دار النشر للجامعات.

الشويرخ، صالح بن ناصر. (2007). *السطحية في التعليم*، العدد77621، http://www.al-jazirah.com/208237/ar2d.htm. تاريخ الاسترجاع 14-7-2014م

صميدة، سيد. (2010). *نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية/ جامعة بنها.

العتوم، عدنان. (2004) . *علم النفس المعرفي* : النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غنايم، محمد. (2007) . *إدراكات الطلبة الأردنيون لمفهوم الموهبة العلمية وعلاقته بأساليب تعلمهم وجنسهم وتخصصاتهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

الفقهاء، عصام. (2002). أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها بمتغيرات (الجنس، التخصص، مستوى التحصيل الدراسي، ودخل الأسرة). *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *29* (1)، 35-62.

القادري، سليمان. (2009). أثر دراسة طلبة برنامج "معلم صف" في جامعة آل البيت لمساق"مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تصوراتهم الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 5* (3)، 138-168.

القباطي، منصور. (2001). *أثر التفاعل بين أسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات في التذكر لدى طلاب كلية التربية في اليمن*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة. (2000). تصميم *التدريس*. عمان: دار الفكر.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). سيكلوجية *التعلّم الصفي*. عمان: دار الشروق.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Barnard, L., Lan, W., Crooks, S., & Paton, V. (2008). The relationship between epistomological belifs and self-regulated learning skills in the online course environment. *Journal of Online Learning and Teaching*, *4*(3), 261-266.

Biggs, J. (1991). Teaching for Learning: The view from cognitive psychology. *British Journal of Educational psychology*, (53), 1-23.

Biggs, J. (1993). What do inventories of student's Leaning processes really measure. *British Journal of Education psychology*, (63), 51-72.

Biggs , J., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two – factor study process questionnaire: R – SPQ2F. *British Journal of Educational Psychology,* 71 (2), 267-290.

Braten, I., & Strømsø, H. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Journal of Contemporary Educational Psychology, 29*, 371–388.

Bell, P. (2006). *Can factors related to self-regulated learning and epistemological beliefs predict learning achievement in undergraduate asynchronous web-based courses?*. Doctor of Education, University of partial, North Carolina State.

Bruton, L., Taylor, J., Dowling, D., & Lawrence, J. (2009). Learning approaches, personality and concepts of knowledge of first-year students: Mature-age versus school leaver. *Studies in learning, Evaluation Innovation and Development*, *6*(1), 65-81.

Burton, L., & Sztoroszta, J. (2007). *The relationship among conceptions of knowledge, approaches to learning personality, and academic success*. University of Southern Queensland, Toowoomba *QLD 4350* Australia.

Cano, F., & Hewitt, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology, 20* (4), 414-430.

Craik, F., & Lokhart, R. (1972). Levels of processing, A from work for memory research, *introduction psychological research*. London: Macmilland press Ltd.

Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. New York: John Wiley & Sons.

Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, *13*(4), 353-383.

Ismail, H., Hassan, A., Muhamad, M., Ali, W. & Konting, M. (2013). Epistemological beliefs and learning approaches of students in higher institutions of learning in Malaysia. *International Journal of Instruction,* 6(1), 139-150.

King, B. (2009). Epistemological beliefs of engineering students. *The Journal of Technology Studies,35*(2),56-64.

Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, *46* (pt. 1), 4-11.

Moore, P. (1994). The process of learning. New York: Prentice Hall.

Muis, K. (2004). Personal epistemology and mathematics: a Critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3),317-378.

Ozkal, K. (2007). Scientific epistemological beliefs, perceptions of constructivist learning environment and attitude towards science as determinants of students approaches to learning. *A Thesis Submitted to The Graduate School of Social Sciences of The Middle East Technical University.*

Paulsen, M., & Feldman, K. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education, 46* (7), 731-768.

Phan, H. (2008a). Exploring epistemological beliefs and learning approaches in context: A socio-cultural perspective. *Electronic Journal of Research Educational Psychology, 6*(3), 793-822.

Phan, H. (2008b). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning. Electronic *Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 157-184.

Rayner, S., & Riding, R. (1997). Towards a categorization of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*,17 (1&2), 5-67.

Rodriguez, L., & Cano, F. (2006). The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. *Studies in Higher Education*, *31*(5), 617-636.

Saunders, G., Cavallo, A., & Abraham, M. (1999). Relationships among epistemological beliefs, gender, approaches to learning, and implementation of instruction in chemistry laboratory. *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston*.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology, 85* (3), 406-411.

Schommer, M. (1994). *An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning*. In R. Gardner & P. A. Alexander (Eds.), Beliefs about text and instruction with text. Hillsdale, NJ: Erlbaum.. 25-40.

Smith, E. (1997). Learning style frameworks and instruments. *Educational Psychology*. (17) (1), 44-60.

White, B. (2005). *Epistemolodigical beliefs and learner in a tablet classroom.* Unpublished Dissertation. Charles Darwin University, USA 679-680.

Zhang, L. (2000). Relationship between thinking styles inventory and study process questionnaire. *Personality and Individual Differences, 29*, 841-856.

Zhang, L. (2002).Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance. *Educational psychology*, 22, 331-348.

الملاحق

ملحق (أ)

أسماء المحكمين

المحكم	التخصص	الجامعة
أ.د. رافع عقيل الزغول	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
أ.د. عدنان يوسف العتوم	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
د. نصر يوسف مقابلة	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
د. فيصل خليل الربيع	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
د. معاويه محمود ابو غزال	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
د. آمال أحمد الزعبي	قياس وتقويم نفسي	جامعة اليرموك
د. فواز أيوب المومني	ارشاد نفسي	جامعة اليرموك
د. عمر مصطفى شواشرة	ارشاد نفسي	جامعة اليرموك
السيد مؤيد محمد مقدادي	ارشاد نفسي	جامعة اليرموك

ملحق (ب)

المقاييس بالصورة الأولية

أولاً: مقياس أسلوب التعلم:

رقم الفقرة	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	أعارض بشدة
أسلوب التعلم العميق						
1	تمنحني أوقات الدراسة الشعور بالرضا الشخصي العميق.					
2	حتى أصل إلى مستوى فهم عميق للمادة الدراسية يجب أن أعمل كثيراً.					
3	هدفي أن اجتاز المقرر الدراسي بقليل من الجهد.					
4	أدرس فقط ما أكلف به من أعمال داخل الصف أو خلال المقرر الدراسي كله.					
5	أشعر بقناعة بأن أي موضوع سيكون شيقاً لي عند تطرقّي إليه.					
6	غالبا ما أقضي وقتا إضافيا في الحصول على المعلومات المرتبطة بالمادة .					
7	لا أجد المقرر شيقا بالنسبة إلي لذلك أقلل من جهدي المبذول تجاهه .					
8	أتعلم (أحفظ) بعض الأشياء عن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها					
9	أجد أن دراسة المواد الأكاديمية أحياناً تكون مثيرة جداً.					
10	أختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى افهمها تماماً.					
أسلوب التعلم السطحي						
11	أجد أنه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المقرر أكثر من فهمها.					
12	ألتزم عموماً في دراستي بما هو محدد لأنني أعتقد أنه من غير الضروري أن أضيف شيئاً آخر.					

رقم الفقرة	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	أعارض بشدة
13	أجتهد في دراستي لأنني أجد الموضوعات شيقة.					
14	أقضي كثيراً من وقت فراغي في البحث عن الموضوعات الشيقة التي تمت دراستها.					
15	أجد أنه ليس من المفيد أن أدرس الموضوعات أو المقررات بتعمق فكل ما احتاجه هو الاطلاع عليها.					
16	أعتقد أن لا يتوقع المدرسين من طلابهم أن يقضوا وقتا في دراسة مادتهم التي لا يمتحنوا فيها.					
17	أذهب إلى معظم الدروس وفي ذهني أسئلة كثيرة أرغب في الاجابة عنها.					
18	أبدي اهتماماً كثيراً في البحث عن القراءة المقترحة من قبل المدرسين.					
19	لا أرى أهمية من دراسة المادة التي ليس من المحتمل أن أمتحن فيها.					
20	أجد أن الطريقة الصحيحة لاجتياز الامتحان هي محاولة تذكّر الإجابات المحتملة للأسئلة.					

ثانياً: مقياس المعتقدات المعرفية

رقم الفقرة	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	أعارض بشدة
المجال الأول : سرعة اكتساب المعرفة						
1	معظم ما تتعلمه من الكتاب المقرر تحصل عليه من القراءة الأولى					
2	بذل الجهد في مشكلة صعبة لفترة زمنية طويلة يكون نافعا مع الطلبة الأذكياء فقط .					
3	إذا بذل الفرد جهدا عاليا لفهم مشكلة ما،فسينتهي به الأمر لحالة من التشويش والإرباك .					
4	سيحدث لديك إرباك إذا حاولت دمج الأفكار الجديدة التي تعلمتها من الكتاب المقرر مع معرفتك السابقة					
5	للنجاح في المدرسة يفضل عدم طرح أسئلة كثيرة.					
6	مضيعة للوقت أن تحاول حل المشكلات التي ليس لها إجابة واضحة وقاطعة .					
7	إذا توفر لدي وقت لقراءة فصل من كتاب مرة ثانية، فإنني سوف استفيد منه أكثر.					
8	إذا توفرت لدي القدرة على فهم شيء ما، فإنني احس بذلك منذ سماعه للمرة الأولى .					
9	اعتقد ان التعلم عملية بطيئة لبناء المعرفة.					
المجال الثاني : المعرفة المؤكدة						
10	إذا بذل العلماء جهدا كافيا فإنهم سيكتشفون حقيقة كل شيء تقريبا .					
11	يستطيع العلماء أخيرا أن يعلنوا الحقيقة .					
12	التربويون يقدمون أفضل الأساليب التربوية ويعرفونها ، والمدرسون والمجموعات الصغيرة يناقشونها					
13	إذا التزم الأساتذة أكثر وقللوا من التنظير،فإن الطالب سيستفيد أكثر من التحاقه بالجامعة .					
14	معظم الكلمات لها معنى واحد واضح.					

رقم الفقرة	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	أعارض بشدة
المجال الثالث: بنية المعرفة						
15	إذا نسيت التفاصيل وبقي قادرا على استخلاص الأفكار الجديدة من نص معين، فإنني شخص ذكي .					
16	ينتعش عقلي عندما أفكر بالقضايا التي لم يتفق حولها المنظرون .					
17	بالنسبة لي الدراسة تعني استخلاص الأفكار الرئيسية في النص أكثر من التفاصيل.					
18	معظم الأفراد الناجحون يعرفون كيف يطورون قدرتهم على التعلم.					
19	ابذل قصارى جهدي لجمع المعلومات من الكتاب المقرر أكثر من المحاضرات.					
20	حقائق اليوم قد تكون أوهاما في المستقبل.					
21	عليك أن تقيم دقة المعلومات في الكتاب المقرر إذا كان موضوعه مألوفا لديك. .					
المجال الرابع: التحكم بالمعرفة						
22	10% من العبقرية قدرة و 90% منها عمل جاد .					
23	القدرة على التعلم أمر فطري.					
24	بعض الناس يولدون كمتعلمين جيدين، وآخرون فقط يمتلكون قدرة محددة.					

ملحق (ج)

الاستبانة بالصورة النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب..... أختي الطالبة.................................المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: " **العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك** ". استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي، من جامعة اليرموك في الأردن، ترجو الباحثة منكم التكرم بقراءة فقرات الاستبانة، والإجابة عليها بكل موضوعية وأمانة، علماً بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم ومقدرة جهدكم ووقتكم الثمين

الباحثة:عُلا ذيب المومني

أولاً: البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة:

الجنس: O ذكر O أنثى

المستوى الدراسي: O بكالوريوس O دبلوم عالي O دراسات عليا

الكلية: O علمية O إنسانية

المعدل التراكمي:....................... .

ثانياً: مقياس أسلوب التعلم

يرجى قراءة الفقرات بعناية ووضع إشارة (/) بما يناسب ورأيك الشخصي:

رقم الفقرة	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	أعارض بشدة
أسلوب التعلم العميق						
1	تمنحني أوقات الدراسة الشعور بالرضا الشخصي العميق.					
2	حتى أصل إلى مستوى فهم عميق للمادة الدراسية يجب أن أعمل كثيراً.					
3	هدفي أن اجتاز المقرر الدراسي بقليل من الجهد.					
4	أدرس فقط ما أكلف به من أعمال داخل الصف أو خلال المقرر الدراسي كله.					
5	أشعر بقناعة بأن أي موضوع سيكون شيقاً لي عند تطرقّي إليه.					
6	أقضي وقتاً إضافياً في الحصول على المعلومات المرتبطة بالمادة.					
7	أجد المقرر شيقاً بالنسبة إلي لذلك ازيد من جهدي المبذول تجاهه.					
8	أحفظ بعض الأشياء عن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها.					
9	أجد أن دراسة المواد الأكاديمية أحياناً تكون مثيرة جداً.					
10	أختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى افهمها تماماً.					
أسلوب التعلم السطحي						
11	أجد أنه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المقرر أكثر من فهمها.					
12	ألتزم عموماً في دراستي بما هو محدد لأنني أعتقد أنه من غير الضروري أن أضيف شيئاً آخر.					
13	أجتهد في دراستي لأنني أجد الموضوعات شيقة.					
14	أقضي كثيراً من وقت فراغي في البحث عن الموضوعات الشيقة التي تمت دراستها.					
15	أجد أنه ليس من المفيد أن أدرس الموضوعات أو المقررات بتعمق فكل ما احتاجه هو الاطلاع عليها.					
16	أعتقد أن المدرسين لا يتوقعون من طلابهم أن يقضوا وقتاً في دراسة مادتهم التي لا يمتحنوا فيها.					

رقم الفقرة	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	أعارض بشدة
17	أذهب إلى معظم الدروس وفي ذهني أسئلة كثيرة أرغب في الإجابة عنها.					
18	أبدي اهتماماً كثيراً في البحث عن القراءة المقترحة من قبل المدرسين.					
19	لا أرى أهمية من دراسة المادة التي ليس من المحتمل أن أمتحن فيها.					
20	أجد أن الطريقة الصحيحة لاجتياز الامتحان هي محاولة تذكّر الإجابات المحتملة للأسئلة.					

ثالثاً: مقياس المعتقدات المعرفية

يرجى قراءة الفقرات بعناية ووضع إشارة (/) بما يناسب ورأيك الشخصي:

رقم الفقرة	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	أعارض بشدة
المجال الأول : سرعة اكتساب المعرفة						
1	معظم ما أتعلمه من الكتاب المقرر احصل عليه من القراءة الأولى.					
2	بذل الجهد طويلا لحل مشكله صعبة، مفيدا مع الطلبة الأذكياء فقط.					
3	إذا بذلت جهدا عاليا لفهم مشكلة ما، فسينتهي بي الأمر لحالة من التشويش والإرباك.					
4	إذا حاولت دمج الأفكار الجديدة التي تعلمتها من الكتاب المقرر مع معرفتي السابقة ، سيحدث لدي إرباك .					
5	للنجاح في المدرسة يفضل عدم طرح أسئلة كثيرة.					
6	أن أحاول حل المشكلات التي ليس لها إجابة واضحة وقاطعة، مضيعة للوقت.					
7	إذا توفر لدي وقت لقراءة فصل من كتاب مرة ثانية، فإنني سوف استفيد منه أكثر.					
8	إذا توفرت لدي القدرة على فهم شيء ما، فإنني أحس بذلك منذ سماعه للمرة الأولى .					
9	اعتقد أن التعلم عملية بطيئة لبناء المعرفة.					
المجال الثاني : المعرفة المؤكدة						
10	إذا بذل العلماء جهدا كافيا فإنهم سيكتشفون حقيقة كل شيء تقريبا.					
11	يستطيع العلماء أخيرا أن يعلنوا الحقيقة.					
12	التربويون يقدمون أفضل الأساليب التربوية ويعرفونها ، والمدرسون والمجموعات الصغيرة يناقشونها					
13	إذا التزم الأساتذة أكثر وقللوا من التنظير،فإن الطالب سيستفيد أكثر من التحاقه بالجامعة .					
14	معظم الكلمات لها معنى واحد واضح.					
المجال الثالث: بنية المعرفة						

رقم الفقرة	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	أعارض بشدة
15	إذا نسيت التفاصيل وبقيت قادرا على استخلاص الأفكار الجديدة من نص معين، فإنني شخص ذكي .					
16	ينتعش عقلي عندما أفكر بالقضايا التي لم يتفق حولها المنظرون .					
17	بالنسبة لي الدراسة تعني استخلاص الأفكار الرئيسية في النص أكثر من التفاصيل.					
18	معظم الأفراد الناجحون يعرفون كيف يطورون قدرتهم على التعلم.					
19	ابذل قصارى جهدي لجمع المعلومات من الكتاب المقرر أكثر من المحاضرات.					
20	حقائق اليوم قد تكون أوهاما في المستقبل.					
21	علي أن أقيم دقة المعلومات في الكتاب المقرر إذا كان موضوعه مألوفا لديك.					
المجال الرابع: التحكم بالمعرفة						
22	أرى ان10 % من النجاح قدرة و 90% منها عمل جاد .					
23	القدرة على التعلم أمر فطري.					
24	بعض الناس يولدون كمتعلمين جيدين، وآخرون فقط يمتلكون قدرة محددة.					

ملحق (د)

كتاب تسهيل مهمة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/١٠٧/١١٤/ ٣٤
التاريخ: ٤ /ذو الحجة/ ١٤٣٥
الموافق: ٩ /تشرين الأول/ ٢٠١٤

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة علا ذيب سليمان المومني

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الطالبة علا ذيب سليمان المومني، ورقمها الجامعي (٢٠١٢٤٠٢٠٥١) بدراسة بعنوان **"العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص علم نفس ارشادي وتربوي. ويستدعي ذلك معرفة أعداد طلبة البكالوريوس في الجامعة فضلاً عن توزيع اداة الدراسة على عينة منهم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. يوسف السوالمة

تلفون: ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٩٩ –٢–٩٦٢ + اربد – الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax: + 962 - 2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

Abstract

Al- Momani, Ola Deeb. The Relationship between Learning Style and Epistemological Beliefs among Yarmouk University Students in light of some Variables. MA thesis, Yarmouk University, 2014. (Supervisor: Dr. Firas Al Hamouri).

This study aimed to investigate the relationship between learning styles and epistemological beliefs among Yarmouk university students. To achieve the objectives of the study, Biggs Learning Styles Scale and Braten & Strømsø Epistemological Beliefs Scale were admistrated to a convenient sample of (651) Yarmouk University students. Results of the study indicated that surface learning approach was more prevalent than deep learning style among Yarmouk University students, and that level of epistemological beliefs among Yarmouk University students was moderate. Finally, the results indicated a statically significant positive correlation (α=0.05) between both learning styles (surface and deep) and the total score on epistemological beliefs scale, and the domain of epistemological beliefs construct.

Key words: *Learning Styles, Deep Leaning, Surface Learning, Epistemological beliefs, University Students***.**